



AZ ALTERNATIVITÁS FORMÁI A MAGYAR OKTATÁSTÖRTÉNETBEN

Az „ALTERNATÍV OKTATÁS” TÖRTÉNETI DEFINÍCIÓJA nem könnyű. Alternatív oktatásnak a mai magyar pedagógiai nyelv a reformpedagógiája különböző áramlatainak eszmekörében mozgó, gyermekközpontú, általában alapítványi jellegű iskolákat érti. Az „alternálás” a főáramtól való eltérés legmarkánabb, s önmagát leginkább mozgalomként megfogalmazó változata ma kétségtelenül ez. Ebből azonban nem következik, hogy az „alternativitás története” a magyar oktatásügyben kimerülne a reformpedagógiai mozgalomtól érintett alapítványi, magániskolák 1948 előtti történetében. Az ugyanis a reformpedagógiája története és nem annak a jelenségnek a számbavétele, hogy *voltak a magyar oktatás főáramától különböző értelemben eltérő áramlatok*. E tanulmányban tehát abból indulunk ki, hogy alternatív oktatásnak az oktatástörténet azon jelenségeit nevezzük, melyek egyidejűleg két kritériumnak tesznek eleget:

- a hazai oktatásügy főáramától, jellegzetes, tipikus tulajdonságaitól eltérő, „alternáló” tanítási/tanulási folyamatról van szó;
- ugyanakkor mégiscsak intézményesült oktatásról van szó.

Azaz nem tartozik vizsgálódásunk keretébe a spontán szocializáció számtalan tényezője, a szülők által gyakorolt oktatási tevékenység, a termelő célú munkafolyamatban történő tudáselsajátítás – még akkor sem, ha az elsajátítás nem spontán szocializáció, hanem tudatos tanulás eredménye...

Az alábbiakban tehát az oktatástörténet azon jelenségeire világítunk rá, melyekre e két szempont egyidejűleg igaz. (Az így értelmezett alternatív oktatás történetéről nem folytattunk részletes kutatást, a tanulmány tehát részben egyéb kutatásaink eredményein, részben mások kutatásain alapszik, részben hipotéziseket fogalmaz meg.)

Miben „tér el”, miben térhet el egy iskola, egy tanulási forma a főáramtól? Nyilván mindenben, ami egy iskolát, egy tanítási-tanulási formát egyáltalán jellemzhet. Azaz eltérhet a diákok és a tanárok összetételeben, a fenntartásban, az iskolatípus és a rá jellemző iskolászerkezet kérdésében, a követett vilagnézetben, a követett módszerekben, a megválasztott tananyagban stb. (*Nincs rá okunk hogy „a pedagógiai értelemben vett” – módszerbeli, nevelési felfogásbeli – alternálást kitüntetéseként kezeljük.*)



Az alternativitás csak akkor (oly időszakban és olyan vonatkozásban) értelmezhető, amikor az iskolák többségét valami közös jegy jellemzi, azaz *van főáram*. Azaz alternatív oktatásról csak azóta beszélhetünk, hogy létezik egy törvényekkel standardizált oktatási rendszer.

Az alternativitás a diákok és tanártársaság vonatkozásában

A diákok összetételével kapcsolatban Magyarországon 1867 és 1948 között – természetesen különböző mértékben – valamennyi iskolatípust a diáktársaság társadalmi vegyessége jellemzte, azaz minden iskolában van legalább néhány százaléknnyi alsóbb társadalmi csoportból származó diákok, s bár a felekezeti tulajdonban lévő elemi iskolák felekezetileg szegregáltak voltak, s 1907 után a katolikus középiskola-rendszerben is szélsőségesen alacsonyra csökkent a nem katolikusok aránya, egyetlen olyan iskolát sem nevezhetünk meg, mely definitíve kizárná a fenntartótól eltérő felekezethez tartozókat – leszámítva végig természetesen a teológiai intézményeket, s a numerus nullust megvalósító iskolákat 1944-ben. (Karády, 2000) Hasonlóképpen egyetlen iskola sincsen, ahol formális feltétel lenne például a nemesi származás. „Felfelé”, azaz exkluzív irányba alternatív iskolákat tehát nem ismerünk.

Annál inkább ismerünk „lefelé” alternatívokat, melyek alsóbb társadalmi csoportkból verbuválták közönségüket. Ilyenek voltak az első világháború előtt a munkásgrimnáziumok, s ilyenek lettek később a Népi Kollégiumok is. (MP:1974: 349) Az 1960-as években ha nem is önálló iskola, de intézményes tanfolyami oktatás támogatja a fizikai dolgozók gyermekait. A „felfelé exkluzív” alternatív iskolák (melyek például Nagy-Britanniában megtalálhatók voltak) hiánya egyfelől nyilván a tényleges helyzettel magyarázható, azzal, hogy a felsőbb, uralmi helyzetben lévő társadalmi csoportok számára mindig bőségesen elegendő volt a minőségi iskolakínálat, másrészt pedig – paradox módon – éppen a magyar nemeség angolnál gyengébb polgárosultságával, azaz azzal, hogy a legerősebb társadalmi csoportok sosem az iskolán keresztüli érvényesülést látták a legfontosabb útnak, nem volt okuk tehát attól tartani, hogy az alsóbb csoportok tanulása konkurens élethelyzetet teremt. (Amikor már okuk volt ettől tartani, meg is születnek a javaslatok a középiskolai numerus claususról, melyet az akkor – már és még – ellenzéki Gömbös elő is terjeszt a parlamentben, de ehhez már nem elég erős a kormányzat jobboldal ellenzéke.)

A tanári kar tekintetében a középiskolákban túl sok alternálásra nem volt lehetőség: a törvény pontosan megszabta, milyen képesítéssel lehet valaki középiskolai tanár. A törvénytől felfelé elérni lehetett volna, minthogy a középiskolai tanárok negyede-harmada doktori fokozattal rendelkezett (MOTC, 1913, 1938 alapján végzett szármítások) nem lett volna képtelenség például olyan iskola működtetése, mely csak doktori fokozattal rendelkező tanárokat alkalmaz. Erre azonban nem került sor, valószínűleg azért, mert a szülők és a sajtó egy része a középiskola túlzottan elméleti, „tudományos” jellegét vádként fogalmazta meg – a tudományos szem-

pont kizárálagossá tétele az alkalmazásban ezt a konfliktust elmélyítette volna. (MP 1903: 268) Másfelől állami iskolák esetén a tanügyigazgatásnak, felekezeti iskolák esetén a fenntartó egyházaknak minden voltak olyan nagypolitikai vagy személyi szempontból fontos jelöltjei, akik nem szereztek doktori fokozatot.

Ismerünk viszont ebben az értelemben alternatív *polgári iskolákat*: a fővárosi iskolákban a hetvenes években egyetemi végzettségű tanárokat alkalmaztak a polgárikban, néhány budapesti polgári ebben az értelemben másféle iskola lett, mint a többi polgári – nyíltan ambicionálva, hogy diákjai esélyel folytathassák tanulmányait a középiskolák negyedik-ötödik osztályában (MP:1896:521). Bár e mögött kétségtelen nem az egyes iskolák különbözési ambíciója, hanem a fővárosi oktatáspolitika rejti a következőt. Az, hogy a budapesti tanítói állás betöltésének – a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium létrejötte után, tehát a huszadik század első felében – külön képesítési követelményei vannak, már véگképp nem az alternativitás, hanem az önálló regionális oktatáspolitika témakörébe tartozik. Nem kritériumszerűen, de szociológiai valóságukban az átlagnál iskolázottabbak a magántulajdonú iskolák alkalmazottai: az 1934/35-ös tanévben az elemi iskolákban átlagosan a tanítók 2,6 százalékának van magasabb képzettsége, mint tanítói oklevél, a magánépiskolákban viszont 13,8 százaléknak. Följebb már nincs igazi különbség: magánpolgárikban 9,7 százaléknak van középiskolai tanári oklevele, míg az átlag 8,9 százalék (MSK: 103: 40). Azaz a magániskolázás elsősorban a polgári iskolai tanítók tanárok terepe.

Alternativitás az iskolatípusok vonatkozásában

Az iskolatípusok, az iskolászerkezet alternálását jellemzi, hogy egy-egy keletkező új iskolatípus mindenkor az újdonság erejével hat s valamelyen mértékig minden konkurenciát jelent a meglévőkkel szemben. (Azaz: a magyar oktatás nem abban az értelemben felülről vezérelt, hogy a domináns iskolatípusokat alapvetően, minden intézményre nézve átalakítanák – erre először az 1934-es egységes középiskolai törvényt végrehajtó 1938-as tantervvel történik kísérlet –, hanem abban, hogy központi döntésekkel újabb és újabb iskolatípusok keletkezését teszik lehetővé, melyek részben a meglévő közönségért, részben új közönségekért – kispolgárok, szakkunkások gyerekeiért – szállnak versenybe.) A polgári iskolák – noha a népiskolai törvény szabályozta őket – alsó-középiskolaként funkcionáltak, a középiskola alsó négy osztályának alternativáját jelentették, abban a konkrét értelemben, hogy az 1870-es évektől számos diádot elvontak a középiskolától. De elvonták a felső népiskola diákseregletét is, fokozatosan „meghalasztva” azt az iskolatípust. A megalakuló – s a hetvenes évektől nyolcosztályos – reáliskolák is alternativáját jelentették a gimnáziumnak. A létrejövő – s már 17 évesen érettségit kínáló – felsőkereskedelemi iskolák alternatívát jelentettek a középiskolák felső osztályaival szemben. A felsőbb leányiskolák alternativát kínáltak a korábban domináns leánynevelő intézménnyel, a tanítónőképzővel szemben. Ez az „átmeneti” alternativ jellegük azután fokozatosan megszűnt, hiszen ezek az iskolák is önálló rendszerré



szerveződve *globális értelemben* kínáltak a középiskolával párhuzamos utat – s nem az egyes iskolák jelentettek alternatívát. Négy középiskolai végzettséghoz az 1840-es években született fiúk csak gimnáziumban juthattak, ezzel szemben a századfordulón született nemzedéknek már fele nem gimnáziumban, hanem reáliskolában vagy polgáriban szerezte négy középiskolai végzettségét (MSÉ:1913:272). A felső középfokú nőiskolázásnak bő kétötödét veszi át a lányiskola, s további egyötödét a felső kereskedelmi iskolázás a tanítónőképzéstől.

Ezek az iskolák tehát számos vonatkozásban eleget tesznek az *alternativitás* és az *intézményesültség* kritériumának is.

A tulajdonosi értelemben vett alternativitás első fázisa: az állami iskolaszervezés

A tulajdonosi értelemben vett „alternativitás” értelme fokozatosan változott. Eredetileg a községi-állami-fővárosi iskola jelentette a legfontosabb alternatívát az oktatási rendszer elsőprő többségét alkotó felekezeti iskolázással szemben. A liberális kormányzat első éveiben a felekezeti népiskolák jellegének megváltoztatása, azaz közsgégesítése, a későbbiekben újabb és újabb állami és fővárosi tulajdonú iskolák alapítása, s bőkezű támogatása biztosította, hogy a nagytekintélyű és nagy múltú felekezeti iskolákkal szemben egyre több felekezetileg el nem kötelezett iskola szolgálta a szekularizáció útjára lépett fővárosi, dunántúli, alföldi polgárság igényét, a Felvidéken, Erdélyben, Délvidéken pedig a szlovák, román, szerb többségű gyengén felszerelt felekezeti népiskolával szemben a magyarul tanító állami iskola nyújtott alternatívát. (Azóta is jogos vitakérdés az oktatástörténet-írásban, hogy ezekben az állami iskolákban a nemzetiségi nyelvi identitást visszasorító magyarosító intézményt lássuk-e elsősorban, vagy ellenkezőleg a tradicionalizmus, ortodoxia, ultramontán katolicizmus által uralt identitás modernre „cserélésének” lehetőségét... Nem könnyíti meg az eligazodást, hogy a magyar nyelvi sovinizmus hívének egyáltalán nem tekinthető, de a modern szekuláris alternatíva iránt elkötelezett – azaz román, szerb kisebbségeknek illet felajánlani kívánó – oktatáspolitikusok is csak magyar nacionalista érvrendszerrel szerezhették meg a magyar parlamenttől a szükséges forrásokat.)

Világosan látnunk kell: *állami iskolázás nélkül nincsen alternatívája a felekezetileg uralt iskolarendszernek*. Magyarország nem Anglia, ahol a legkülönbözőbb társadalmi csoportok – az 1840-es években már nemcsak a kisebbségi felekezetek, de az ateisták is (!) – értékeik terjesztésére egymással konkuráló iskolákat hoznak létre, s a vita legfeljebb azon lehet, milyen logikákkal támogatja az állam a magániskolákat, de nem is Franciaország, ahol az egymást követő szekularizációs-laicizáló törekvések nyomán az állami iskola vált dominánssá, s nem is Poroszország, ahol a lutheránus elemi iskola lényegében állami iskolaként funkcionált (Hans 1947). A magyar állami iskolaszervezés legfontosabb sajátossága, hogy egy lényegileg többfelekezetű államban jött létre, a helyben kisebbségi felekezetek fiai számára felkínált iskolázási alternatíva nem egyszerűen kisebbségi jogvédelem – de racio-

nális politikai számítás eredménye: óriási másfelekezetű tömegek megnyerésének eszköze is. A kisebbségi – egyenként 15 százalék alatti – felekezetek együttesen a lakosság 52 százalékát tették ki 1880-ban! (*MSÉ*, 1904, 17)

Azt is látni kell azonban, hogy a magyar állam által a felekezetekkel szemben kínált alternatíva nemcsak a „másfelekezetűeknek” kedvezett – a tradicionális szerzetesrendi gimnáziumok helyi alternatívájuként megszervezett állami gimnáziumoknak nemcsak protestáns és izraelita felekezetű diákjai voltak, hanem katolikusok is. Az állami középiskola tehát azoknak is alternatívát kínált, akiknek eszükben sem volt formálisan elhagyni felekezetüket, de kifejezetten nem felekezeties szocializációban kívánták gyerekeiket részesíteni. Vagy azért, mert szekularizálta voltak, semhogy szerzetestanárokra bízzák fiaikat, vagy azért – legalábbis a katolikusok –, mert deklarálni kívánták: elsősorban a liberális magyar állam fiai és nem követik Esztergom (s Róma) antiliberalis vonalát. Az állami iskolát választó ortodoxok esetében pedig aki akarta, úgy érthette az üzenetet: még eszmeileg sincs közük a Monarchia felbomlásától törő belgrádi, bukaresti, pétervári körökhöz. A liberális államhoz való hűség és a katolikus iskola választása közötti ellentmondás érzékelését mutatja, hogy az állami és községi szektorba római katolikusok másfél szeptember nagyobb valószínűséggel jártak, mint a reformátusok és evangéliusok – annak ellenére, hogy rendkívül jól el voltak látva saját felekezeti iskolákkal. Ennek más logikai magyarázata nem nagyon lehet, mint az, hogy társadalmilag érzékelhetően az evangélius és református iskolák szellemisége kevésbé divergált az uralkodó liberális szellemtől, mint a katolikus intézményeké. A tényt, hogy a görögkeletiek is másfél szeptember valószínűséggel járnak közületi szektorba, mint a protestánsok (*MSÉ*: 1913:278), sem nagyon magyarázhatjuk mással, minthogy e román és szerb görögkeletiek nem kívánják a görögkeleti papok ill. román és szerb nacionalista mozgalmak által befolyásolt iskolákba járatni gyerekeiket. Az izraeliták pedig 1919 előtt egyáltalán nem szerveznek felekezeti iskolákat, nyilván azért – ahogy erre Karády is több helyütt rámutat –, mert éppen a középiskola az asszimiláció/integráció legfontosabb helyszíne. Az izraeliták közületi szektor iránti preferenciája még a katolikusoktól-görögkeletiek két másfél szeptember meghaladja (*MSÉ*: 1913:278).

Az állami és fővárosi iskolázás különösen a kilencvenes évek nagy fejlesztései után hatalmas összefüggő rendszerré vált – nemcsak hogy része lett a „fősodornak”, de sok tekintetben *normaadóvá* is vált. Továbbra is alternatívát nyújtott ugyan a történetileg kialakult felekezeti iskolákkal szemben, de ilyen alapon már azt is mondhatjuk, hogy az újonnan alapított felekezeti intézmények – ilyen is volt pár – jelentettek alternatívát a századforduló után már egy-két évtizedes múltra viszszatekintő állami rendszerhez képest. A magyar oktatási rendszer tulajdonosi értelemben több alapvető szektorra oszlik, s az e szektorokhoz tartozó iskolák egymással egyenjogú konkurenciát jelentenek. E fő szektorok a különféle történelmi egyházak iskolarendszerei, az állami és a községi-városi iskolarendszerek léte jelenti a szélesebb értelemben vett alternativitást. A szűkebb értelemben vett alternativitást tehát a nem állami, nem önkormányzati nem felekezeti tulajdonú iskolák



jelentették a továbbiakban. (A gimnáziumi érettségizők 3 százaléka érettségizett ebben a szűkebb értelemben vett alternatív formában, s ezeknek mintegy 60 százaléka magániskolában-többiek társulatiban, egyesületiben.) (*MSÉ: 1913: 278.*)

Itt érdemes kitérünk arra, hogy hogyan csoportosíthatjuk az egyes iskolafenntartókat.

A magánoktatás és az egyházi oktatás fogalmi azonosságáról és különbségéről

Az európai (s az 1970-es évektől: a magyar) oktatáskutatásra széleskörűen kiható amerikai szóhasználatban mindenféle nem állami-nem városi iskola: *magániskola*, legyen annak fenntartója egyház, egyesület, alapítvány, vállalkozás, magánszemély. Ezzel szemben a európai kontinensen senki nem szokta összekeverni a két „műfajt”, azaz a felekezetek által fenntartott iskolákat egyfelől, s az alapítványi és magániskolákat másfelől.

E szóhasználati különbségre (még akkor is, ha nem akarjuk felhasználni a magánoktatás/felekezeti oktatás konkrét magyarországi történetét) kétféle magyarázat adódik. Az egyik alkotmányogi természetű: az egyház és állam éles elválasztottságán alapuló amerikai oktatáspolitikában semmi sem indokolja, hogy a különféle nem állami fenntartók között különbséget tegyen a nyelv, illetve az oktatáspolitikus. Ebben az értelemben tehát a magánoktatás és az egyházi oktatás kettéválása kontinensünkön „történeti maradvány”. olyan kor (a 18. század előtti világ) maradványa, melyre az amerikai oktatáspolitikának – természetesen – nem kell reflektálnia.

Lehetséges azonban az egyházi és magánoktatás szervezetszociológiai, tipológiai kettéválasztása is – szintén történeti alapon. Az egyházi iskola egyik legfontosabb jellemzője, hogy *fenntartója* (a katolikus, református, evangélikus stb. egyház) természetesen az *iskola nélkül* is létezik, az iskolafenntartás csak az *egyik* egyházi funkció *alfunkciójának* tekinthető. (Az egyházak szervezetszociológiájáról szóló leírások általában a *tanítást* tekintik az egyház egyik funkciójának, melynek legtipikusabb formája a hitoktatás, s csak az egyházak elhanyagolható kisebbsegére jellemző, az egyháztagok történetileg csökkenő százalékát érintő formája a felekezeti iskolafenntartás – tehát ez az *egyik alfunkció*.)

Ennek következtében bár az egyházi iskolák igazgatói és tanárai fontos érdekcsoportot jelentenek az egyházak szervezetén *belül*, az egyházi iskolák felállítását, működtetését, forrásait, belső szabályait és deklarált értékeit alapvetően az oktatás alrendszerén kívüli egyház-kormányzati szint határozza meg. (Ez az egyes egyházaknál és egyes időszakokban igen különböző lehetett.)

Ezzel szemben a magánoktatási intézmény „*fenntartója*” – például az iskolaegyesület – a magánoktatási intézmény nélkül gyakran nem létezne. (Ez alól persze vannak kivételek: például gyárak, nőegyesületek stb.)

A magántanítás mint alternatíva

A magánoktatás legalapvetőbb formája a házitanítás intézménye: az ókortól kezdve jól ismert a gazdag vagy előkelő ifjú mellé felfogadott nevelő intézménye – mely a 20. századra tantárgyspecifikus magánóráadásra és szociális ellátó funkcióval kombinált baby-sitterkedésre vált ketté. Ez az oktatási forma – ha nem is annyira, mint az „igazi iskola” – *intézményesült oktatásnak és nem spontán szocializációs folyamatnak* tekinthető, hiszen

- a tanár személye „elkülönült”, a szülő személyétől és az egyéb szocializációs erőktől;
- a tanár személyét valamiféle hírnév, előiskolázottság, illetve ajánlás alapján választották ki, s nyilván ennek is kialakult a maga „piaca”;
- valamiféle – pénzügyi, illetve természetbeni ellátási elemet is tartalmazó – megalappodás kötöttetett a család és a tanár között;
- a tanár mindenkorban valamiféle terv, elképzelés, tananyag alapján vezette az ifjút.

Tehát a magánoktatás – „intézmény nélküli”, pontosabban „korai intézményesültségi” állapotában – elsősorban magának a tanárnak a vállalkozása volt.

Az oktatástörténetek egy része a magániskolák létrejöttét az egyéni magántanítás túlzott kínálatával, illetve a fizetőképes kereslet csökkenésével magyarázza: eszerint a tanár munkaidejét úgy tudta egyre csökkenő tandíjért felajánlani, ha egyre nagyobb számú diádot vont be. (Illetve az egymással baráti viszonyban lévő családok közösen fogadtak egy magántanítót.)

A magyar elit igen nagy része magántanítóskodik élete valamely szakaszában. Ennek érzékeltetéséhez nagyobb kutatásra volna szükség, itt most néhány jelzéssel kell megelégednünk.

Korunk embere leginkább irodalomtörténeti tanulmányai során hall a magánnevelői foglalkozásról mint neves írók életrajzi eleméről. A felekezetek által dominált, sőt katolikus esetben még rend-tagságot is feltételező iskolai tanári karrier-pályánál a régi Magyarországon sok tehetséges ember számára vonzóbb alternatíva lehetett a magánnevelősködés. Vörösmarty nemzedékéből – az 1800 és 1810 között születettekből – 249 személy került bele a Magyar Életrajzi Lexikonba, melyet a prozopográfiai elemzésre létrehozott reputációs minta egyik alapjának tekintettünk. Közülük 14-en (tehát 5,6 százalék) életük valamely szakában nevelősködtek. (Intellektuális hírességeink között nyilván magasabb az arány, mint arisztokrata hátterű politikusaink, vagy más nem intellektuális hírességeink között. Csak egyetlen jelzés: a nemzedékhez összesen 76 akadémikus tartozik, több mint 10 százalékuk életében játszott szerepet a magántanárkodás.)

Az 1850-es években született elitnek már csak másfél százaléka (12 személy, köztük Reviczky Gyula) volt élete valamely szakaszában házinevelő. Az 1880-as években született elitnek már csak 0,3 százaléka (6 személy, köztük Pais Dezső) élt legalább egy ideig magánnevelősködésből.

Miközben a nevet szerzett elit életrajzaiban csökken a magántanárok aránya – valószínűleg azért, mert a növekvő variabilitású intézményhálózat a kiemelke-



dő teljesítményt nyújtott friss diplomásokat nagyobb esélyel helyezte el igazi állásokba, mint korábban – a magánnevelői foglalkozás súlya a századforduló évtizedében megmásfélszereződött. 1890–1900 között a nevelők és korrepetitorok száma 1060-ról, 1453-ra, a nevelőnké 2945-ről 4112-re növekedett (MSK: 16.k. 237). Társadalmi háttérükről keveset tudunk, de azt igen, hogy a nevelőnk köztött alig 30 százalék volt magyar anyanyelvű, legjelentősebb funkciójuk – ahogy ez visszaemlékezésekből, regényekből szerzett ismereteinkkel is egybevág – az élő idegennyelv-tanítás lehetett. Nem kevesebb, mint 587-en közülük *egyéb* (a sok-nemzetiségű Magyarországon nem honos) anyanyelvűek voltak – feltehetően nekik is köszönhető, hogy az élőnyelvtanítás iskolai gyengesége ellenére nemcsak németül, de franciául, angolul és olaszul is beszélt valamennyire a magyar elit. A nevelők és korrepetitorok között igen magas az izraeliták aránya – nyilvánvalóan ez relatíve fontosabb karrierpálya a bölcséskart nagyszámban végzett zsidó fiatalembernek, mint a többségében mégiscsak felekezeti szempontoktól vezérelt alkalmazóktól függő középiskolai tanára pálya.

A két háború között vagy öt és félezren tevékenykednek a magánnevelésben/magántanításban, ami a negyvenezres magyar pedagógustömeg igen jelentős százaléka. Miközben az iskolákban még nagy többségben vannak a férfi alkalmazottak, a magánoktatás döntő többségét a nők uralják. Kb. ezer-ezer személy volt közülük nyelvtanár, illetve zenetanár – háromnegyedük nő. A 3747 nevelő és korrepetitor 90 százaléka nő. A nevelők és korrepetitorok közül 1207-en tevékenykednek a megyékben és 2540-en a városokban, ebből viszont 2146-an Budapesten. Úgy tűnik tehát a magánoktatás részben a speciális budapesti közélet és társadalom része, részben viszont az *igazán* vidéki (falun, vagy birtokain élő) úrigyerek életformájának része. A férfi nevelők közel harmada főiskolát végzett, s nem kevesebb mint 86 százaléknak volt legalább érettségihez vagy azzal – népszámlálási szempontból – egyenértékű tanítói képesítése. A nevelőnk köztött viszont csak 1,2 százalék végzett felsőfokot, s további 19 százalék középiskolát. E nevelőnői funkciók – ahogy a valóban alacsony, kétharmaduk esetében még a hat középiskolai osztályt sem elérő, iskolai végzettségből ez gyanítható – erősen összesemosónak a gyermekmegőrzéssel. (Minthogy 1930-ban a népiskolai tanítónők között *egy sem akadt*, akinek legalább nyolc, az óvónők között, akinek legalább hat, és a szakiskolai tanítónők között, akinek legalább négy középiskolai osztály végzettsége ne lett volna, amely iskolázottsági szint mögött a valóságban zömében tanítónő-képzők ill. polgári iskolák álltak, s nem érettségit adó középiskolák. A nevelőnk valamennyi pedagóguscsoporthoz iskolázatlanabbak voltak – átlagosan.)

A magántanítói, házitanítói lét sokkal inkább összefügg a magánélet alakulásával, mint az alkalmazott tanítók-tanárok élete: a házas családi állapot a nevelők alig 18 százalékát, a nevelőnk kevesebb mint 4 százalékát jellemzi, ez az arány három és félszer, illetve hatszor alacsonyabb, mint a közoktatásügyben foglalkoztatottak átlagának adatai. A nevelőskodás gyakori megélhetési forrása az állást még nem kapott fiatalnak, de a férj halála után megélhetést kereső középosztálybeli özvegynek is. Az alkalmazó „háztartásának részévé váló” nevelő vagy nevelőnő pá-

lyája nyilván a házastárssal nem rendelkezők számára vonzó leginkább – s persze fordítva: az állását, lakását feltő nevelő nehezebben lép a házasság útjára. A nevelők intellektuális funkciója nyilván 1930 körül is a nyelvoktatás: erre utal, hogy e rétegen a legmagasabb az idegen anyanyelvűek aránya: csupán 1651 magyar anyanyelvű, 1937 német, 6 szlovák és 153 egyéb (MSK, 114.k. 165). Ugyanakkor az „egyéb” viszonylag alacsony száma a francia és angol orientációs magánnevelés gyengülését jelzi. minden más foglalkozásnál kisebb hányaduk, azaz felük született a történelmi Magyarország és Horvátország területén a többi külföldön.

A magántanulás mint alternatíva

A 18. század vége óta az arisztokraták gyerekeinek is valamely nyilvános elemi iskolában kellett bizonyítványt szereznie. Ez az elemista magántanulói státushoz vezetett. De a középiskolai magántanulás is népszerű volt: úgy tűnik, mindig voltak olyan társadalmi csoportok, melyek nem, vagy nemcsak öncélú tudásra, hanem az iskola – s közvetve a mögötte álló állam – által igazolt tudásra, magyarán bizonyítványra vágytak, viszont valami miatt nem tudták/nem akarták vállalni az iskola rendes tanulójának státusát, a magántanulói intézmény az iskolatípusok többségénél jellemzőjévé vált a tanulók kisebbségének.

A magántanulóság nyilvánvalóan alternatív forma, hiszen az iskola – saját ideológiája szerint szervesen összetartozó – tevékenységei közül csak kettőt vesz igénybe, azaz a belépési alkalmasság és a kimeneti alkalmasság vizsgaszervű megítélezést, s nem igényli a tanító funkciót, nem igényli a gondolkodásformálást, nem igényli a tudatos nevelő-hatásokat, nem igényli a kortárs közösségi szocializációt, nem igényli a folyamatos versengést, nem igényli a lefektetett tantárgyi követelményeken kívüli tanulnivalók elsajátítását, nem igényli a tanárok, illetve a felsőbb-éves diákok példáját, nem igényli a középiskolai barátságok egész életen át elköserő, kapcsolati háló képző erejét (MP: 1907: 34).

A „magántanulóság” ugyanakkor egyértelműen intézményesült oktatási formának és nem spontán szocializációnak tekinthető, mert

- a magántanulóvá váláshoz éppúgy kezdeményező lépést kell tenni a törvény által kijelölt törvényes szülőnek, gondviselőnek, mint a rendes tanulóvá váláshoz;
- az oktatáspolitika törvényi rendeleti feltételeket alkot a magántanulói intézménnyel kapcsolatban, a tanügyigazgatás munkatársai folyamatos lépésekkel kommunikálják az alattuk lévőkkel, hogy mi az éppen érvényes politikai álláspont a magántanulókkal kapcsolatos bánásmódban;
- minden iskola elvi szabályokat alkot, valamiképpen általánosított ügymenetet dolgoz ki a magántanulókkal kapcsolatban – s intézményes egyedi döntéseket hoz a magántanulóvá válás engedélyezéséről;
- a magántanulói vizsgákon elvileg teljes súlyával érvényesül a tananyag kánonja, s az iskola megkíséri érvényesíteni szimbolikus kódrendszerének minél nagyobb hányadát, a magántanulótól nemcsak a tananyag „tudását” követeli meg, hanem az iskola szokásainak megfelelő öltözködést, viselkedést, kommunikációt is.



Kikből lesznek a magántanulók? Összesített statisztika nem nagyon áll erről rendelkezésre, de – az elmúlt évtizedben zömmel hallgatóim által felvett kéttucatnyi iskolai adatbázis (*Iskolai népességek, 1991–2004*) elemzéséből – az alábbi benyomás bontakozik ki:

– Azokból, akiknek a „neme nem megfelelő”, azaz másféle lányiskola hiján csak úgy tudnak élni az elvileg számukra is nyitott érettségi-szerzés lehetőségével, ha magántanulóként fiúiskolákba iratkoznak be. A lányok fellüreprézentációja a magántanulók között azután is megmarad, hogy lányiskolák nyílnak. Egyrészt azért, mert a lányiskolák eloszlása az országban egyenetlen, a fiúiskolákkal rendelkező települések nagy részén továbbra sincsen lányiskola, másrész pedig azért, mert a lányokat „jobban féltik” a közösségtől, a középosztályi és felsőbb osztálybeli nemi szerep felfogásban sokkal indokoltabb a lányok otthon-nevelése, mint a fiúké. A fiúknak, akik akár kiskereskedők, akár államtitkárok lesznek felnőtt korukban a – középiskolai latinórán a leendő apák okulására Quintilianus idézetekkel is alátámasztott – közmeggyőződés szerint érdemes megtanulni a társakkal, az alacsonyabb társadalmi csoportbeliekkel, a leendő beosztottakkal való társadalmi együttélés szabályait. A lányok viszont – optimális családi forgatókönyv szerint – éppen iskolázottságuk segítségével nagyobb eséllyel férjhez mennek, nem dolgozó úriasszonyok lesznek, mindenkor érettségi után. A valóság persze az, hogy legalább néhány évig az érettségizett lányok is dolgozniognak – de épp azzal őrizik meg a munkavállalás *ellenére* az úriság látszatát, s a „háztartását irányító úriasszony” státusba való kerülés lehetőségét, hogy *nem kerülnek* bizalmass viszonyba a társadalmilag alattuk lévő nőkkel. Sok szülő szemében tehát *nincs mire felkészítenie* a középiskolai *nyilvános* tanulói létnek.

– Azokból, akiknek a „lakóhelye nem megfelelő”, azaz a napi iskolába járás megoldhatatlan akadályt jelent számukra, s nem tudnak vagy nem akarnak internátusba, vagy albérletbe költözni, vagy azért, mert a szülők féltik serdülő fiúkat a felügyelet nélküli városi léttől, vagy azért, mert anyagilag még mindig kisebb megterhelés az otthon élő fiú mellé tanárt – esetleg egy felsőbb éves diákok – fogadni, mint megfelelő színvonalon a városi létet biztosítani. (A felsőbb éves diákok felfogadását megkönnyítette, hogy a diákok által végzett magántanítói tevékenység adómentes volt.)

– Azokból, akiknek társadalmi csoportja „nem megfelelő” pontosabban „túl jó” – azaz a konkrét iskolába járók társadalmi csoportjánál sokkal vagyonosabb, illetve az iskola minden napirendjébenél sokkal magasabb szinten élnek. Említettük, hogy a birtokaikon, vagy falusi kúriákon élő nemesi családok gyerekeinek is teljesítenie kellett valamiképp a tankötelezettséget, s szocializációs szempontból képtelenségnek tűnt, hogy saját volt jobbágyaik, jelenlegi bérseik gyerekeivel együtt járjanak iskolába, arra pedig „szakmai” érv is kínálkozott bőven, hogy egy kastélyból egy földpadlós vályogépületbe járó gyerek tanulási motivációja vélhetőleg kívánnivalókat hagyna maga után. A középiskolában a „túlzott társadalmi távolság” érve marad meg, a legnagyobb történeti neveket hordozó arisztokrata gyerekek minden nap, nyilvános tanulói jelenléte nemcsak a szülők elzárkózási



hajlamai miatt ritka, hanem mert a tanóra elvileg mégiscsak teljesítményelvű (elő-feltevéssében a diákok egyenrangúságát feltételező) léggörét, minden nap minden működését kifejezetten veszélyeztette az a tisztelet (vagy éppen látens gyűlölet) melyet az arisztokrata gyerekek nemcsak osztálytársaikban, de tanáraiakban is kiváltottak. (A polgári és kisnemesi eredetű családokat, ha különböztek is egymástól, sosem választotta el egy „világ” egymástól, annál inkább az arisztokráciától. Az egyetemet végzett tanár a nála gazdagabb és befolyásosabb szülővel is összemérhette társadalmi tekintélyét, de olyan családnevek viselőivel szemben, amelyekkel tele volt a történelemkönyv, nyilván nem.)

– Azokból, akiknek „egészségi állapota nem megfelelő”. Az egészségügyi okoknál fogva magántanulónak nyilvánítottak egy része nyilván valóban beteges volt, illetve korabeli gyakori megfogalmazás szerint „idegállapota” nem tette lehetővé a folyamatos koncentrációt és fegyelmet, másrészük esetében pedig az iskolában gyakori járványokra tekintettel „megelőző lépést” javasol a család, illetve a családi orvos.

– Olyanok is vannak, akiknek „életkora nem megfelelő”. Néhány évnyi „szórást” elvisel a tanuló is, az iskola is, a tanuló és az iskola érdekeit egyaránt sérti azonban, ha húszévesen kell elemisták között, vagy huszonöt-harminc évesen középiskolások között üldögélnie.

– Számos példát tudunk, aki fegyelmi okokból vált magántanulóvá. A középiskolából vagy valamilyen minden nap vétség, vagy – 1919 után – politikai okoknál fogva kizárt diákokat fegyelmi ítéletük nem feltétlenül tiltotta el a magánúton letethető érettségitől.

– Végezetül a magántanulók egy része kifejezetten tanulmányi okokból magántanuló. Olyan gyenge teljesítményű gyerek, akinek társadalmi körülményei – középosztálybeli származása – lehetetlenné teszik, hogy legalább a négy középiskolát ne végezze el, s a család nagy áldozatokra kész azért is, hogy egy elégséges érettségit valamiképpen mégkaphasson. A lassabb haladás lehetősége – és az, hogy csak pénzkérdés, hogy napi átlagban hány órát foglalkozik velük magántanár – még a leggyengébb képességű tanulóknak is lehetővé tette, hogy előbb-utóbb az osztályvizsga, illetve az érettségi követelményét megüssék. Az iskola – a többi tanuló, a tanügyigazgatás és a tanárok egyaránt – érdekeltek voltak abban, hogy e tanulókat, mint a tanórák menetét zavaró lemaradókat csak az osztályozó-vizsgákon lássák viszont. (A helyi társadalmi erőviszonyok között elkerülhetetlen protekció, „liberális” osztályozás, „kegyelem elégséges”, rendi, etnikai, vagy felekezeti motivációjú kivételezés kevésbé zavarta meg az iskola rendjét, kevésbé vezetett a nem kivételezettek lázongásához, kevésbé kompromittálta az iskolát, ha a szükségképpen zártabb magánvizsgán, mintha tanórán történt.)

A magántanulás nem minden iskolatípusban egyformán jellemző, a századforduló fiúpolgáriban a tanulók tizede, a lánypolgárikban huszada magántanuló – a fiúpolgárikba járó lányok magasabb arányának tudható be a különbség. A negyedikes gimnazistáknak még kevesebb mint 2 százaléka nyolcadikosoknak már 5 százaléka magántanuló, a nyolcadikos gimnazisták között már sok olyan van, aki



negyedik, hatodik gimnázium után félbehagyta tanulmányait majd felnőttként, azaz túlkorosként újrakezdte azokat. A reáliskolásoknál 1–1 százalék a két adat (*MSÉ: 1899 666*). Az elemiseknek azonban csak két ezreléke magántanuló (*MSÉ 1907 : 330*). A fiútanító-képzőben 10 százaléknnyi, a tanítónőképzőben közel 20 százaléknnyi magántanulót találunk – itt már érvényesül az úrilányok szeparációjáról szóló állításunk –, de az életkorai kérdés is nyomon követhető (*MSÉ, 1907 349*). A két háború között 2 ezrelék körül maradt az elemi iskolai arány, 3–4 százalék a magántanulók aránya a polgáriban, 4 százalék a reáliskolában, 6 százalék a gimnáziumban. Minél elegánsabb egy iskolatípus társadalmi összetétele, annál több a magántanuló, a fentiek alapján ezen nincs mit csodálkozni. Az oktatáspolitikai szabályozás változása következtében a harmincas évekre eltűntek a tanítóképzők magántanulói (*MSÉ: 1935: 310*).

Az iskolán kívüli oktatás mint alternativitás

Természetesen mindenki rengeteg mindenöt tanul az iskolán kívül – a gyermekkortörténet, a szocializáció-történet, bőségesen foglalkozik mindezzel (*Pukánszky 2002*). Ide most csak az *oktatási intézmények* tartoznak. Ezekben az intézményekben vagy olyasmit lehetett tanulni, melynek az iskola tantervében – tanterv-politikai lobbizásban erős csoport híján – nem jutott hely, vagy olyan ismereteket, melyek elsajátítására ugyan volt mód az iskolában is, de az élet bármely szakaszában, az egyén életében bekövetkező anyagi/munkaerőpiaci eltolódások következtében szükséglét mutatkozott. Pontosan meg nem ítéltető nagyságrendben folytak tánc- és illemtanórák, gyorsírási tanfolyamok, nyelvtanfolyamok stb. (A nagyságrendről legfeljebb abból alkothatunk fogalmat, hogy 1930-ban ezer-ezer nyelvtanár és zenetanár élt meg az országban, zömében nők.)

A tánc- és illemtanóra persze nem jelentett alternatívát a középiskola számára – ha csak annyiban nem, hogy a középiskola nevelő hatásával szemben a *koedukált viselkedeskultúra* mintáját nyújtotta. Ez azonban csak elméletileg jelentett konkurens versengő értékrendet, konkrétan a minden modernitást aggodalmasan figyelő hitoktatók és a „nagyon is modern” (vigyázó szemeiket Rómára, 1933 után pedig Berlinre vető), de a koedukácót és a szexualitást közben elutasító testnevelő tanárok programjainak jelentett alternatívát.

Ezzel szemben a gyorsírás a középiskola hangsúlyozottan kalligrafikus, „ünnepi” írásmódjával szemben már egy konkurens értékvilágot fogalmazott meg. A gyorsírás középiskolai bevezetése, be nem vezetése körüli ádáz viták mögött mégsem ez a konkrét-szimbolikus konkurencia, hanem a gyakorlatias dolgok iránti általános tanári ellenszenv állott (*MP 1894 370*).

Alternálási szempontból sokkal izgalmasabb a nyelvtanítás kérdése. A nyelvtanfolyamok, nyelviskolák igazi konkurenciát jelentettek a középiskolának, több tekintetben is. A nyelvtanárkodók bő fele nem magyar anyanyelvű. A nyelvtanárkodó férfiak harmada, a nőknek csak 6,6 százaléka rendelkezett felsőfokú végzettséggel – s nem is mindannyian tanári diplomával, hanem például kereskedelmi akadémiaival. Kétirányú oka is volt tehát, hogy a magánnyelvtanítás nagyon kü-



lönbözzön a középiskolaitól: a magántanárok, részben anyanyelvűek révén akár még jobban *is tudhattak* angolul, franciául, mint egyetemet végzett, de anyanyelvű közegben esetleg sosem járt „profi” társaik, másfelől viszont a magánnyelvtanárok irodalomtörténeti, nyelvészeti képzettsége eltörpült azok mellett, akik Pesten Petz Gedeont, Yolland Arturt, Bleyer Jakabot, Eckhardt Sándort, Schwartz Elemért, Zolnai Bélát, Koszó Jánost, Debrecenben Huss Richárdot, Hankiss Jánost, Pécsett Birkás Gézát és Thienemann Tivadart, Kastner Jenőt, Szegeden Schmiedt Henriket, Karl Lajost – hogy csak egyetlen esztendő, az 1927-es professzori karának névsorát idézzük a hazai modern filológia történetében jártasak emlékezetébe – hallgathatták (*MOTC 1927 230*). A piaci kereslet mellett a kétféle oktatói csoport eltérő képzettsége, eltérő etnikai háttere is magyarázhatja, hogy a magánpiac kifejezetten beszédcentrikus volt, a középiskolázásban viszont előbb a nyelvtanítás elme-fegyelmező hatása, később pedig az adott kultúrkörrel kapcsolatos műveltség volt a legfontosabb motívum (*Bíró 2004*).

A középiskola – parlamenti és szakmapolitikai küzdelmek során kialakított – profiljából következett az is, hogy *mely* nyelvek tanítása volt kötelező, illetve rendkívüli tárgy. A nyelviskolákban ezzel szemben a piaci keresletnek megfelelően alakulhatott a nyelvválasztás. Minthogy a nemzetközi kapcsolatokban, s nemzetközi kereskedelemben olyan relációk kerültek előtérbe, melyek iskolai lefedettsége minimális volt, a magánnyelvtanításra nagy kereslet mutatkozhatott. Közismert, hogy sokkal több iskolában tanítottak franciául, mint olaszul vagy angolul, miközben pedig a külkereskedelmi forgalom egy-egy tizede kötődött Olaszországhoz és az angolszász országokhoz, viszont alig huszada – s még ez is csökkenő trendet mutatott – Franciaországhoz, még ha ezen az aránytalanságon a francia orientációjú országok bevonása javít is kissé (*MSÉ 1935:157*). Az olasz és angol nyelvtudást zömében magánúton szerezhették meg az emberek – erre következtethetünk abból, hogy a felsőkereskedelmik és reáliskolák intenzív franciaitanító és elhanyagolható angol és olasztanító tevékenysége ellenére 1920-ban (s még inkább 1930-ban) az angolul s olaszul tudók együttes száma megközelítette a franciául tudókét (*MSÉ 1935 11*). Ez még akkor is fontos adat, ha az olaszul tudók egy része nyilván nem iskolában, hanem első világháborús fogolytáborokban szerezhette nyelvtudását – hiszen ha a szintén fogolytábori eredetű orosz tudás 1920 és 1930 között a felejtés és természetes mortalitás következtében kétharmadára csökkent, az olaszul tudók hasonló tudásának is így kellett volna alakulnia. Ehelyett viszont 10 százalékkal nőtt, amit szinte kizárálag a magántanulásnak tudhatunk be. (Az angolul tudók száma 25 százalékkal nőtt.)

A magániskolák és a tanügyigazgatás

A magánszféra (az elit gyermekei mellett megjelenő magánnevelők intézménye mellett) eredetileg leginkább az óvodaállításokkal tünt ki, ez volt a legkevésbé „lefedett” terület a 19. század közepén. Később pedig – az ötvenes években – az Entwurf modernizációs kihívását elfogadó, de ’48 szellemét őrző csoportok szá-



mára tűnt fontosnak a magániskola-alapítás – mely azonban ez időben sem vált igazán fontos szektorrá.

A magyar liberális joggyakorlat (1867 után) azt a feltételeit szabta *magániskolák* felállításához, hogy az iskola vezetője az illető iskolafajra szóló oklevéllel rendelkezzék. Ha az iskolafenntartó személyében nem volt ilyen, ilyen személyt alkalmaznia kellett. A *társulati iskolákat* alapvetően üzleti vállalkozásokként kezelték, míg az *egyesületet* olyan intézményként, amely kifejezetten iskola-fenntartási célból jött létre. Társulati iskola volt például a bányatársulat iskolája, egyesületi iskola a Julián egyesület. A példából azonnal világos, hogy a bányatársulati iskola *sem valódi üzleti vállalkozás*, hanem az adott települést uraló gazdasági hatalom egyik munkásjóléti, munkaerő-megtartó intézménye, ezt a tanügyigazgatás mégis üzleti vállalkozásként kezelte, ellentétben a politikai célokot szolgáló Julián iskolával (a Julián iskola célja a nyelvhatár védelme volt a Trianon előtti Magyarországon).

A magániskola létesítésének materiális feltételeit a tanügyigazgatás bírálta el. Ha nem külföldiek részére fenntartott iskoláról volt szó – a Német Birodalom létesített ilyet nagyszámú magyarországi német állampolgár számára –, a tanügyigazgatás megkövetelte, hogy a tanárok magyar állampolgárok legyenek és államérényes oklevéllel bírjanak. A magániskola létesítéséhez a *VKM előzetes engedélyére* volt szükség.

Ha a tanügyigazgatás kifogástalanak ítélte az iskola működését, az nyilvánossági jogot kaphatott, azaz közérvényes bizonyítványt állíthatott ki. A nem nyilvános jogú iskolák – korabeli nevükön előkészítő tanfolyamok – *magántanulóként* képezték növendékeiket, akik azután valamely nyilvánossággal bíró intézetben évenkénti vizsgákat, illetve érettségit tettek. (Íme a magántanuló szó egy második jelentése, illetve a magántanárral történő egyéni tanulás és a csoportos magántanulás közötti átmenet problémája, melyet fentebb jelezünk!)

Az előkészítő tanfolyamokra sem mondhatjuk, hogy pusztán az „output control” jellemző rájuk, mert ezekben az intézetekben is a miniszter engedélyével folyt az oktatás és a tanügyigazgatás ellenőrizte azt, rendszeres látogatásokkal.

Működtek továbbá *zugiskolák*, melyek nem rendelkeztek miniszteri engedélytellyel, s ezekben természetesen nem működött a tanügyigazgatás sem. (Természetesen nincs tanügy-igazgatási kontrollja a magánórának sem.)

A kiadásokat természetes módon a fenntartó fedezte, tandíjat szedett, de (az egyházakkal, községekkel ellentétben) iskolaadót nem vethetett ki. Dologi és fizetés-kiegészítő államsegélyt magániskola is kérhetett.

A magániskolai pedagógusokat az iskolafenntartó alkalmazta és velük magán-szolgálati jogviszonyt kötött. Ők tehát nem voltak köztisztviselők. (Ellentétben az egyházi iskolák tanítójával, akiknek minimálbérét – pusztán tanítói jogviszonyuknál fogva – már a 19. században törvény szabályozta, 1901-ben pedig köztisztviselővé nyilvánították őket.) A magániskolázás legfontosabb feltételét – még 1886-ban – megteremtették, kimondva, hogy a népoktatási törvény azon rendelkezése, hogy a néptanítókat életfogytig választják, a magániskolára nem vonatkozik (1886/41874 VKM).



E liberális jogelvet a Károlyi kormány megváltoztatta, hiszen mindenképpen állami védelem alá akarta helyezni azt a pedagógusréteget, mely – tekintettel a reformpedagógia és az 1918 előtti állami oktatás politikai főáram s az azzal alkalmanként összefogó, izmosodó katolicizmus konfliktusaira – a radikális eszméknek leginkább a szövetsége volt (*1918. VIII. néptörvény*).

A magántanárok és tanítók 1918/19-ben baloldali megfontolásokból megindult „államosítása” 1919 után jobboldali megfontolásokból (egységes kontroll) folytatódott. Rendelet mondotta ki, hogy a magániskolai tanítókat ugyanolyan jövedelem illeti meg, mint a velük azonos beosztású állami tanítókat (*1922.700. sz VKM r.*).

1924-től kezdve e tanítók is kötelező érvényű a Nem állami tanszemélyzet országos nyugdíjintézetének tagjai lettek, s így nyugdíjukat gyakorlatilag az állam garantálta s nem az iskolafenntartó vagy valamely magánnyugdíj-egyesület, mint korábban.

A tanítót szintén ez időtől kezdve csak életfogytig lehetett alkalmazni. Ettől kezdve a szolgálati kategóriák, azok illetményei, a rendes tanító fizetési osztályaira a várakozási időre, az előlépés feltételeire vonatkozó jogszabályok megegyeztek az államiakra vonatkozó szabályoknak. A VII. fizetési osztályba VKM engedély nélkül nem léphetett a magániskolai tanító sem, hiszen az ide való belépés minden iskolában a tanügyigazgatás speciális jutalomgyakorlásának eszköze volt.

Amellett, hogy a magániskoláknak nemcsak tantervét és rendtartását, de fegyelmi szabályzatát is a VKM hagyta jóvá, a tanügyigazgatás maga is kezdeményezhetett fegyelmi eljárást a magániskolai tanítók ellen. Így fegyelmi eljárás indulhatott, ha a tanító viselkedésében állandóvalenes irány, a tulajdon és házasság elleni izgatás volt tapasztalható. Azaz a magánoktatás alternatívája nem terjedhetett ki a fennálló államrenddel és uralkodó erkölcsi renddel szembenállók igényeinek kielégítésére, még akkor sem, ha e szembenállás a Horthy-korszak pluralizmusába az iskolán kívül nyugodtan belefért, azaz nem sérítette az 1921. III. tc-t. Az iskola – a politikai nyilvánosság szereplőivel ellentétben – nem lehetett legitimista, illetve nem lehetett republikánus magániskolát szervezni. Az iskola alternativitása nem terjedhetett ki a rendszer szociáldemokrata álláspontról történő bírálatára, és végül, de nem utolsósorban nem képviselhette a magánélet egyik legfontosabb polgári kategórijának, az ezekben az évtizedekben gyorsan terjedő válasnak a jogosságát (*OL K 592 607. cs.*).

A magániskola megszüntetése sem a fenntartó kizárolagos joga. Ha a magán-népiskola fenntartását – a tanügyigazgatás megítélése szerint – „tanügyi érdek” követelte meg, akkor kötelezni lehetett a fenntartót, hogy a megszüntetéstől álljon el (*64423/1936 VKM*).

A magángimnáziumok valóban útjában állottak a nemzeti nevelés egységes irányításának, annak ellenére, hogy ezekben a főigazgató ugyanolyan lehetőségekkel rendelkezett, mint az államiakban. Ezekben a gimnáziumokban egyébként az osztálylétszámok általában alacsonyabbak voltak, a szertárak hasonlóképpen vagy valamivel jobban felszereltek, tanári karuk meglehetősen jól képzett volt. Mindezek a körülmények lehetetlenné tették, hogy hagyományos pedagógiai



értékekre, színvonalhiányra hivatkozva bárki beléjük köthessen. Pintér Jenő budapesti főigazgató (a klerikális-konzervatív irodalomtörténész) az ellenőrzési követelményeket megszigorító 1936-os intézkedések után sem talál sokkal több kivetnivalót az intézetekben, minden alkalommal a nyilvánossági jog meghosszabbítását javasolja (*K 592 677. cs.*).

A magángimnáziumok közül egyértelműen szerencsésebb helyzetben voltak a budapestiek, mint a Budapest környékiek, amelyek a politikai jobboldalon elkötelezett Kemenes Illés alá tartoztak, vagy mint az egy-két elszórt vidéki magán-gimnázium és magán polgári.

A kormányzat, noha az iskolák megszüntetését nem próbálta meg keresztül vinni, egyre nagyobb mértékben szólt bele életükbe. Szemben az egyházi iskolákkal, melyeket legalább néhány ponton védett valamelyest az autonómia, saját tankönyvekből taníthattak stb., a magániskolák pontosan annyira ki vannak szolgáltatva a tanügy-igazgatási akaratnak, mint az állami iskolák, hiszen velük szemben egészen közvetlen a tankerületi főigazgató rendelkezési joga (*Utasítás 1936*). A gyakorlatban ezeket az iskolákat (minthogy több bennük a liberális eszmékkel rokonszenvező tanár s szülő) fokozottan érinti a kereszteny nemzeti szellemben markánsabb tanügy-igazgatási képviselete az 1935–1944-es időszakban, a tanárok és diákok politikai ellenőrzése, a liberálisnak nevezett tankönyvek lecserélése.

A magániskolák autonómiájára már az 1936-os tanfelügyeleti szabályok elég nagy csapást mérték, s ez a hátrányos helyzet fokozódott, amikor a fenntartók és hitoktatónak közötti jövedelmi súrlódásokat általánosságban rendezték azzal, hogy azoknak ugyanolyan összegű óradíjat fizessenek, mint az állami népiskolákban. Ahol pedig háromszor-négyszer annyi diákl jut a hitoktatóra (*HK 1937 295–297. p.*).

Ez az intézkedés a tanulókhhoz és az iskolákhhoz intézményesen legközelebb álló személyeket kívánta megnyerni, s nem is sikertelenül, mint ahogy ez a hitoktatói szövetség megnyilatkozásáiból is kitűnt (*K 592 607. cs.*).

A tankerületi főigazgató hatáskörébe utaltak eddig abszolút „ellenőrizetlen” területeket, mint a zeneiskolák és zenetanfolyamok szervezett igazgatása és felügyelete. Eddig ezt a jelentős részben magánszférában zajló oktatást a művészeti politika eszközeivel és módszereivel indirektén irányították (s a közigazgatás gyakorolta a törvényességi kontrollt). Az új rendelkezés a többi iskolához hasonló módon közvetlen ellenőrzés alá vonja a zeneoktatást is (*K 592 607. cs.*).

A magániskolákkal szemben a nyomás tipikus lehetősége volt, hogy a PM 1936. november 30-i rendelete szerint egy magántanintézet csak akkor forgalmiadómentes, ha a tankerületi főigazgató igazolja közérdekűségét és nyilvánosságát. A közérdekkal alatt a BM szerint az értendő, hogy az illető községen, városban azonos típusú tanintézet nincs (*PML TF 128/1936*).

A magángimnáziumok egyébként fokozott főigazgatói ellenőrzés alatt állottak, csak főigazgatói engedéllyel vehettek át más gimnáziumból tanulót stb. A magángimnáziumok egy része – például a Wagner Manó – nem örvendett legnagyobb népszerűségnek egyetemi körökben sem, egy tanulójuk felvételét az egyetem el-

utasította, sőt az egyetem egyik tisztviselője „hírhedett”-nek nevezte a gimnáziumot (*PML TF 164/1936*).

A VKM nem találta elégnek a tankerületi főigazgatók megbízhatóságát és határozottságát sem, ezért 1937-ben már külön tanügyi tanácsost küldött ki a fejérvízsgálásukra (*PML TF 72/1937*).

A magánoktatást – mivel magánoktatók tudtak annyira vigyázni magukra, hogy a „nemzetieség” kritériumát mindig megüssék – radikálisan vissza szorítani nem lehetett – legalábbis ideológiai kritériumokkal. A zsidótörvények az iskolafelügyelet szempontjából is „kapóra jöttek”, s megkezdődhetett a – zsidótörvények által az országos tanári átlagnál négyszer nagyobb arányban érintett – magánoktató gárda lecserélése, a magánoktatás fokozatos felszámolása...

Hóman Bálint – igaz, már csak második miniszteri ciklusában, amikor már nem Gömbös személyes barátjaként, hanem egy nagy jobboldali tömörülés vezéreként tért vissza a kormányzásba – a parlamentben elvileg is kimondta, hogy a magán-, illetve társulati iskolák fenntartásával nem ért egyet, további magániskolákat nem fog engedélyezni (*KN 1939/2/665. p.*).

A pedagógiai alternatív iskolák és a tanügyigazgatás

Természetesen az iskola pedagógia tartalma és iránya jelenti az alternativitás egyik legfontosabb területét. A neveléstörténet-írás egyik legalaposabban megírt történetéhez a reformpedagógiához érkeztünk. Jelen sorok szerzője nem folytatott önálló kutatásokat a reformpedagógia történetéről, így a reformpedagógia tartalmi mozzanatainak megítéléséhez a pedagógiatörténeti szakirodalomhoz kell utalnunk az olvasót (*Németh A. 1996*).

Amennyire alkalmatlannak érezzünk magunkat a reformpedagógia belső tudománytörténetének leírására, s a mozgalomtörténetről is csak alig formálhatunk véleményt, a „mozgalmárok” szakma-ideológiáinak részletes ismerete nélkül, a reformpedagógia és az oktatáspolitika kapcsolatáról megkísérelhetünk véleményt mondani – már csak azért is, mert néhány túlegyszerűsítő megállapítás napjainkig él a köztudatban.

A köztudat szerint a reformpedagógia *ellenzéki mozgalomként* lépett fel a „régi iskola” réges-régen uralmon lévő, s álláspontjukból a történelem változása ellenére a legkisebb mértékig *sem engedő* erőivel szemben.

A konkrét történet közel sem ilyen egyszerű. A „régi iskola” – azaz a „herbarista” iskola – nem évszázadok óta van domináns helyzetben, hanem *csak néhány évtizede*, tulajdonképpen csak a kármáni gyakorló gimnázium megszervezése óta. Ráadásul az uralmi helyzet sem egyértelmű, mert egészen 1900-ig az antiherbarista katolikus pedagógia – Lubricht személyében – birtokolja a pesti egyetem pedagógia tanszékét.

Másfelől a reformpedagógia sincs ellenzéki helyzetben. Emlékeztetnénk arra a neveléstörténetet tanult olvasók által nyilván jól ismert tényre, hogy Nagy Lászlót, (aki egyébként egy tanfelügyelő fia volt) már 24 évesen nem egy távo-



li kis intézmény, hanem *a budai állami tanítóképző* intézet tanárának neveztek ki, néhány év múlva az intézet legfontosabb pozíciójának számító pedagógia-tanári állásra neveztek ki, 1889-től a tanítóképző-intézeti tanárok egyesületének (mely közel sem volt ellenzéki szervezetnek tekinthető) főtitkára lett, s többek között a II. országos tanügyi kongresszus egyik fő szervezője. Nagy László, akinek tudományos arculatáról senkinek nem lehetett kétsége, hiszen a '90-es évektől a gyermektanulmányi mozgalom aktív szervezője, 1907-től lapjának főszerkesztője volt, 1908-ban a VKM-től megbízást kap a VI. kerületi *állami tanítóképző* intézetben a gyermektanulmányon alapuló képzés központjának megszervezésére.

A „gyermektanulmányi alapú tanítóképzés” ugyanis nem az egész hazai hivatalossággal állt szemben, sőt céljai jól beleilleszkedtek az oktatáspolitika két nagy érdekköre, a népiskolai és középiskolai érdekkör közötti küzdelembe. A küzdelem mögött első pillantásra a szaktudományos és erősen intellektuális alapú középiskola-pedagógia és az ettől már *a gyermeklélektan előretörése előtt is* eltérő természetű népiskola-pedagógia ellentéte állott. Ha viszont feltesszük a kérdést, hogy mi indokolja a küzdelem hevességét, ha egyszer két különböző iskolatípusról van szó, és a tanárok/tanítók/kapcsolódó elitek tulajdonképpen átfedés nélkül osztoznak az iskolarendszer két alapvető fokozatán – nos akkor az egyéb iskolatípusok –, elsősorban a tanítóképzők, s növekvő fontossággal a polgárik tanárelitjének ambíciói jelentik a magyarázatot. Ez a csoport érdekeit nagyon erősen abban, hogy a tanítóképzős végzettséget a klasszikus középiskolai végzettséggel, sőt főiskolákkal egyenrangúnak ismertessék el, a polgári iskolai végzettséget pedig négy középiskolával egyenértékűnek minősíthessék. (Több tekintetben sikeres volt törekvésük, az 1883. I. tc. – a közalkalmazotti állások betöltésének feltételeit előíró törvény – négy középiskolával egyenrangúnak ismerte el a polgárit, az 1910-es népszámlálásról rendelkező törvény nyolc középiskolával egyenértékűnek a tanítóképzőt stb., de a továbbtanulás szempontjából nem volt egyenlőség, a polgárik és tanítóképzők még a huszadik század elejére sem tudták kiharcolni önállóságukat a tanfelügyelőségekkel szemben, s a nagy nehezen elérte polgári iskolai *tanári* címmel – korábban tanítók voltak – sem járt együtt a középiskolai tanárokéval azonos fizetés.) Ez az az érdekkör, mely a szaktudomány-alapú középiskolai képzés és a gyakorlati alapú illetve gyermeklélektan alapú képzés egyenjogúságát el kívánja ismertetni, s ebben a küzdelemben jut „nem ellenzéki” hely azoknak is, akik – szakmai értékek alapján – az egész közoktatási rendszert a gyakorlatias, illetve gyermeklélektani paradigma alapján akarnák átformálni.

Mivel 1918 előtt – a politikai katolicizmus megjelenése, sőt átmeneti kormányra kerülése, az újkonzervativizmus és rasszizmus intenzív készülődése ellenére – a szellemi és (parlamenten kívüli) politikai baloldal nem érzékelte, hogy számára az igazi ideológiai-politikai veszély a 19. századi racionalizmus és intellektuális versenyelvűség háttérbeszorítása lesz, semmi kivetnivalót nem talál a reformpedagógia egész iskolarendszert meghódítani kívánó törekvéseiben.

Sót, a reformpedagógia iskolabírálatához hozzáteszi saját – egyébként később a neoherbartisták által is akceptált – kritikai szempontjait: a klasszikus nyelvek



túltengéséről, a nyelvtanítás hatékonytalanságáról, a modern társadalomtudományok, illetve társadalomtudományi szemléletmód hiányáról, a természettudományok – különösen a kémia – alacsony arányáról. S természetesen megfogalmazza a középiskola osztályjellegével kapcsolatos bírálatát, mely osztályjelleg-oldását – részben valós megfigyelések, részben félreértesek miatt – a reformpedagógiai módszerek előretörésétől várta. (A tárgyalagos utókor szemével a magyar középiskola osztályjellege annak alapján tűnik súlyosnak vagy kevésbé súlyosnak, hogy milyen kategóriákat használunk. Ha kizárolag a parasztság és a munkásság alacsony részvételét tekintjük az osztályjelleg jegyének – ahogy a népi és ortodox szociáldemokrata ideológiai alapon álló kortársak –, akkor a középiskola kétségkívül a társadalmi hierarchia megmerevedésének kedvez. Ha egy differenciált többletpontos, illetve többdimenziós társadalomképből indulunk ki, akkor a századforduló magyar középiskolájáról azt mondhatjuk, hogy óriási társadalmi mobilitás színhelye, olyan intézmény mely a hagyományos birtokos/honorációról résztény magyar uralkodó osztályt kispolgári családból származó, szlovák és német etnikai háttérű, izraelita felekezetű csoportokkal egészít ki.)

Hasonlóképpen a hagyományos középiskola elleni támadást fogalmaz meg – a reformpedagógia szövetségeseként – a modern polgári irodalom is. A bravúrt, amire az 1879-es tanterv képes volt, hogy Arany Jánost s nemzedéktársait, Petőfit, Keményt kanonizálja, az 1899-es tanterv már nem volt képes megismételni, sőt meghaladni: azaz nem tudta az akkor első kötetét éppen megjelentetett, 22 éves Ady Endrét a kánonba emelni. (Az iróniát félretéve: a Nyugat nemzedéke a maga szempontjából nyilván indokoltan sérelmezte, hogy nem tanítanak róla az iskolában, de hogy erre az 1918 előtti Magyarországon nem került sor, önmagában is magyarázza, hogy például Babits első önálló kötete és az 1918-as rendszerváltás között mindössze 10 év telt el – Kosztolányi esetében 11, Tóth Árpád esetében 5 év stb.)

A sokféle szövetségessel támogatott reformpedagógia így egy történelmi pillanatra, 1918/19-re uralkodó helyzetbe került. A reformpedagógiai áramlat hívei ekkor már nem „helyet kértek a nap alatt”, hanem a rendszer egészét kívánták ellenőrzésük alá vonni. Elképzelését, hogy a tanár, a tanterv, a tananyag „a kisdedővőtől az egyetemig” alkalmazkodjon a gyermekek és ifjuk testi lelki fejlődéssének fokozataihoz, Nagy László ekkoriban fogalmazta meg. (S mikor 1922-ben „kényszernyugdíjazták” – egyébként 65 éves volt – a fővárostól kap megbízást a Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriumának megszervezésére – ezt vezette 9 ével később bekövetkezett haláláig.) A magyar reformpedagógia legfontosabb elméleti teoretikusát nehezen nevezhetnénk ellenzéki karriert befutónak.

A hagyományos *oldal* teljes merevségéről szóló közhelyek sem tűnnék megalapozottnak az újabb kutatások fényében. „A kritikus hangvétel nem jelentett egyértelmű elutasítást Waldapfel János részéről. Javasolta a [II. tanügyi – NPT] kongresszusnak: küldjön ki bizottságot azért, hogy nálunk is meginduljanak az iskolába lépő gyermekek képzetkörére és érzülettartalmaira irányuló lélektani vizsgálatok.” – írja Németh András, hozzátéve, hogy „E bizottságban azonban nem



kaptak helyet a gyermektanulmányi mozgalom elkötelezett képviselői, így ez az irányzat továbbra is főként a tanítóképzés keretei között fejlődött.” A reformpedagógia elterjedtségét jelzi, hogy nemcsak budapesti, de vidéki fiókkörök is létrejöttek. 1914-ben már 4000 tagot tartott nyilván a társaság.

A Magyar Pedagogiai Társaság elnökeként, pesti egyetemi pedagógiaprofesszorként ismert Fináczy esetében is megállapíthatjuk, nincs teljes elzárkózás a gyermektanulmányozástól.

Onálló kutatások nélkül, pusztán utalnánk néhány reformpedagógiai háttérű magyar alternatív iskola és a magyar állami oktatáspolitika közötti kapcsolatokra. (Megint csak a pedagógiai tartalom bemutatása nélkül.)

E körbe tartozik a *Domokos Lászlóné* vezetésével 1914–1949 között működő „Új iskola”. Az eredetileg eleminek indult iskola fokozatosan polgárvá, 1929-től leánylíceummá, végül leánygimnáziummá nőtte ki magát. Szakmaiságát a Nagy Lászlóhoz fűződő tanítvány viszony determinálta. Politikai hátterét jellemzi, hogy Domokosné a gyermektanulmányi mozgalom lelkes híve volt, férje ekkor a – 10-es években – kapcsolatban állt Jásziékkal. (Ez az úr a háború után azonban az egyik legaktívabb jobboldali szervezetnek, a Baross szövetségnak lett vezető tiszttisztviselője, s szellemi pályáját a két háború között irredenta röplapok és spiritizmus jellemzik.) Domokosné – polgári iskolai képesítésével – maga nem igazgathatta a leánygimnáziumot, így annak élére Halász László került. Egyértelműen ellenzéki intézménynek – külön kutatások nélkül – ez időben sem tekinthetjük, minthogy Halász közben a budapesti tankerületi főigazgatóságon szolgált, ahol 1944-ben (!) főigazgató-helyettes is lett. Ugyanakkor a korabeli pedagógia egyik egyetemi csoportjával is kapcsolatot tartott: az iskolában *Imre Sándor* műegyetemi pedagógiaprofesszor javaslatára *Baranyai Erzsébet* – angolszász orientációjú neveléslélektan szakember – vezetésével Nevelés-lélektani Kutató Állomás jött létre.

A Domokosné-féle leánylíceum társadalmi összetétele radikálisan különbözőt a leányiskolákétől. Néhány konkrétan megvizsgált harmincas évekbeli első évfolyam kifejezetten elit összetételt jelez, 9 százalék banktisztviselő, 7 százalék ügyvéd, ugyanannyi magas rangú katonatiszt, hasonló számú vállalatigazgató, 2–2 százaléknnyi orvos, egyetemi tanár, földbirtokos biztosítottak tandíjfedevezetet a 3 százaléknnyi árva, s mintegy 1 százaléknnyi vidéki, szegény családból származó lány tandíjmentes oktatására, s emellett az egész iskola meglehetősen költséges működtetésére (*Iskolai népességek*).

Híres intézmény volt továbbá *Nemesné Müller Márta* 1915–1943-ig fennálló intézete, a „*Családi Iskola*”. Ide elemista korú fiúk és lányok jártak. (Nemesné korábban már Brüsszelben is alapított intézetet, erős beágyazottságát a nemzetközi mozgalomba mutatja, hogy 1925-ben a mozgalom világtagácsának tagja lett. A mozgalom magyar lapja „*A Jövő Útjain*” címmel 1926-tól jelent meg *Nemesné* és (az egykor Ady környezetéhez tartozó) *Baloghy Mária* szerkesztésében. „*A Családi Iskola* a »szokásos« nevelés-oktatás keretei között igyekezett megvalósítani a gyermektanulmány elveit, az »új nevelés« módszereit.” – írja Németh András neve-



léstörténeti szintézisében. A kortársak közül Imre Sándor professzor is fontolva haladónak nevezte az iskolát.

Egy másik pedagógiai csoport (a Szegedi Egyetem Pedagógiai lélektani intézet) kísérleti iskolájuként működött a kor talán legnevesebb vidéki reformiskolája. *Dolch Erzsébet* polgári iskolai tanítónői végzettségét nyugat-európai tanulmányokkal egészítette ki, majd 1936-tól Kerti Iskola néven vezetett reformiskolát Újszegeden (*Gulyás:1939:35*).

Az óvónőképzés környékén is felbukkant a reformpedagógia. Az 1930-as évektől a budapesti Állami Óvónőképzőben továbbképző tanfolyam szervezését tették *Bélaváry-Burchard Erzsébet* számára lehetővé, gyakorlati bemutatásokat vezetett óvónőknek, tanítóknak, szülőknek, tanulóknak. Bélaváry-Burchard tanítóképzős végzettségű volt – egyébként egy GYOSZ érdekkörhöz tartozó (vélhetően liberális) magas rangú, tízes évekbeli BM tiszttviselő lánya –, „a nemzetközi mozgalomból érkezett”: Bécs egyik külülvárosi iskolájában, majd Hollandiában Montessori elvei alapján működő iskolákban tanított. 1926-ban hazatért, s óvodával egybekapcsolt magániskolát nyitott.

Akár a VKM-en is átnyúlhatott (közvetlenül a miniszterelnök felé) a *Rudolf Steiner* (a Waldorf mozgalom atya) magyar követői közé tartozó *Nagy Emilné, Dr. Göllner Mária*, aki 1926–1932 között Budán, a Kissvábhelyen működtetett iskolát: az iskola körül ugyanis erős kapcsolati háló működött – az egykori Kossuth-párti országgyűlési képviselő Nagy Emil 1923–24-ben még igazságügy-miniszter is volt, később a Rothermere akció egyik legfontosabb, széles nemzetközi kapcsolatokkal rendelkező ügyvivője. Az iskola – kétnyelvűsége révén – még a klebelsbergi politikával is kapcsolatba hozható volt. 14 éves korig engedélyezték a koedukációt, és az iskola bizonyítványa egyenértékű lett a polgári iskolai bizonyítvánnyal.

Az egyházi iskolák nem tipikus résztvevői a mozgalomnak: ennek ellenére a fővárosban a Ferencrendi Mária misszionárius nővérek Montessori-rendszerű óvodáját még 1913-ban nyitják meg – valószínűleg a ferencesek érzelmeközpontú hitfelfogása inkább kedvezett a reformpedagógiának, mint például a bencések intellektualizmusa.

Ezek a reformiskolák tehát, bár nem tartoztak a main streamhez, nem voltak ellenzéki intézmények. Ugyanakkor fontos kapcsolatokkal rendelkeztek a liberális elithez. Ezeknek az iskoláknak a helyzete egy-egy neves patronus (például Imre Sándor) jóindulatán múltott. A tanügyigazgatási szigor – s mögötte a Berlin központú Új Európába beilleszkedni akarók ideológiája és politikája – előrevetítette, hogy a negyvenes évek elején nem vár rózsás jövő ezekre az iskoláakra.

Egészen másképpen írhatjuk le a reformpedagógia másik – kerschensteineránus – szárnyának sorsát. Ez a szárny sok tekintetben a harmincas évek hivatalos oktatáspolitikájával kötött szövetséget. Az eredetileg a polgári iskolák környékén befolyásos áramlat eszközeit és módszereit tanügy-igazgatási eszközökkel kezdték el terjeszteni a középiskolák felé is. A kortárs problémákra nevelés reformelképzelése a 30-as évek politikájában a nevelés átpolitizálásának eszközévé változott – a fakticizmus elleni fellépés az antiintellektualizmus eszközévé



tanóratervezés ideája óravázlat-készítési kötelezettséggé és ennek intenzív tanügy-igazgatási kontrolljává, a pedagógia szempontok hangsúlyozása a szaktudományok kiszorításává.

* * *

A main streamhez nem tartozó oktatás – lett légyen annak alternativitása tulajdoni, pedagógiai, oktatásszervezési vagy bármilyen más természetű – nyilvánvalóan része volt az 1945 előtti oktatási rendszernek. A magántanulás, a magántanítás, a magániskola, vagy az alternatív pedagógiai mozgalmak és a main stream viszonya és arányai – első megközelítésben is – túlzottan sokszínűnek tűnnek ahhoz, hogy akár politikai, akár társadalmi tartalmukat könnyedén meghatározhassuk. A magyar alternatív oktatás története (vagy: az oktatás főárama alternatíváinak története) – a már létező kitűnő pedagógiatörténeti, iskolatörténeti feldolgozásokat új aspektusokkal is kiegészítő – oktatásszociológiai, oktatáspolitikai szempontú feldolgozókra vár.

NAGY PÉTER TIBOR

IRODALOM

BALLÉR ENDRE (1996) *Tantervelmények Magyarországon a XIX-XX. században*. Bp., Országos Közoktatási Intézet.

BALOGH MARGIT & GERGELY JENŐ (1993) *Egyházak az újkori Magyarországon (1790—1792)*. Budapest, História, MTA TTI.

BIRÓ ZSUZSA (2004) Az olvasmány szerepe a középfokú német nyelvi oktatásban a 19. század végén Magyarországon. (Kézirat.)

BURCHARD ERZSÉBET (1987) Visszaemlékezésem Montessori-módszerű magánóvodámra és magán-„népiskolámra”. *Pedagógiai Szemle*, No. 12.

DOLCH ERZSÉBET (1938) Az „Uj Nevelés” elméleti és gyakorlati megvalósulásai. Szeged.

DOMOKOS LÁSZLÓNÉ (1925) *Tájékoztató a gyermektanulmányi alapon álló Új Iskoláról*. Szeged.

FELKAI LÁSZLÓ (1994) *Magyarország oktatásiügye a millennium körül években*. Bp., OPKM.

FRANKLIN, BARRY M. (1999) Review Essay. The state of curriculum history. *History of Education*, No. 4.

GULYÁS PÁL (1939) *Magyar írók élete és munkái*. Budapest.

HANS, NICHOLAS (1947) *Comparative Education*. London.

HK – Hivatalos Közlöny.

Iskolai népességek társadalmi háttere (2004) Kéziratos dokumentumkötet. Szerkesztette: Nagy Péter Tibor.

KARÁDY VIKTOR (1997) *A felekezeti viszonyok és iskolázási egyenlőtlenségek Magyarországon*. Budapest.

KARÁDY VIKTOR (2000) *Zsidóság és társadalmi egyenlőtlenségek (1867—1945)*. Budapest.

KÁRMÁN MÓR (1904) A felekezeti oktatás és az állam részvétje a népiskola szervezésében. *Budapesti Szemle*, No. 332.

KELEMÉN ELEMÉN (2002) *Hagyomány és korszerűség*. OI-Új Mandátum, Budapest.

KN – Képviselőházi Napló.

McCULLOCH, GARY (2002) Introduction: reflections on the field. *History of Education*, No. 3.

MOTC – Magyarország tisztí cím és névtára, 1927.

MP; *Magyar Paedagogia*.

MSÉ – *Magyar Statisztikai Évkönyv*.

MSK – *Magyar Statisztikai Közmények*.

NAGY LÁSZLÓ (1916) Az Új Iskola célja, pedagógiai és didaktikai alapelvei, tantervének megokolása. *A Gyermek*, No. 24–28.

NAGY SÁNDOR (1988) *Mába nyúló történelem: a harmincas évek pedagógiai irányai*. Budapest, Tankönyvkiadó.

NÉMETH ANDRÁS (1996) *A reformpedagógia múltja és jelene*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

NEMESNÉ MÜLLER MÁRTA (1937) A Családi Iskola életkeretei, nevelő és oktató munkája. *Neveléstügyi Szemle*, No. 4.

PML – Pest Megyei Levéltár.

PUKÁNSZKY BÉLA (2002) *Gyermekekörtörténet*. Budapest.

RICHARDSON, WILLIAM (1999) Historians and educationists: the history of education as a field of study in post-war England Part II: 1972-96. *History of Education*, No. 2.

RINGER, FRITZ K. (1979) *Education and Society in Modern Europe*. Bloomington-London.

SÁSKA GÉZA (2004) A szocialista és a polgári nevelés radikális alternatívái. *Beszélő*, 2004. december.

UTASÍTÁS (1936) Utasítás a közoktatásügyi irányításról szóló 1935. VI. tc. végrehajtására. 3500/1936.

VÁG OTTÓ (1985) *Reformelméletek és reformmozgalmak a pedagógiában*. Budapest, Tankönyvkiadó.

